

Gruschka, Andreas

## Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln

*Pädagogische Korrespondenz (2013) 48, S. 58-78*



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln - In: Pädagogische Korrespondenz (2013) 48, S. 58-78 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114631 - DOI: 10.25656/01:11463

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114631>

<https://doi.org/10.25656/01:11463>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 48

HERBST 2013

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

*Redaktion:*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Peter Euler (Darmstadt)  
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)  
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2013 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
www.budrich-unipress.de

- 5      **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**  
*Walter Herzog*  
Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz  
qualitativer Unterrichtsforschung
- 27     **DAS AKTUELLE THEMA**  
*Karl-Heinz Dammer*  
Mythos Neue Lernkultur
- 58     **REFORMRÜCKSCHLAG**  
*Andreas Gruschka*  
Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten  
Unterricht zu vermitteln
- 79     **ESSAY**  
*Michael Parmentier*  
Freiheit in der Erscheinung  
Zum „Zweck“ ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt
- 93     **AUS DEN MEDIEN**  
*Raphael Kofmann*  
Twilight statt Enlightenment?

## Abbildungsverzeichnis

Abb. S. 14: aus: Magazin zum Innovationstag 2013

Abb. S. 39: aus: Strandgut. Das Kulturmagazin, Oktober 2013, Werbeanzeige

Abb. S. 61: aus: Magazin zum Innovationstag 2013

Abb. S. 83: aus: Stilleben in Europa, hrsg. v. Gerhard Langemeyer u. Hans-Albert Peters, Münster/Baden-Baden 1978

Abb. S. 89: aus: Still bewegt. Videokunst und Alte Meister, Museum Sinclair-Haus, Bad Homburg, 2013, Ausstellungsflyer

Abb. S. 101: aus: Strandgut. Das Kulturmagazin, Oktober 2013, Werbeanzeige

*Andreas Gruschka*

## Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln

### I

#### Rückblick auf eine Reform

Als die Kultusministerkonferenz (KMK) sich auf die Umstellung auf Bildungsstandards und Kompetenzen verständigte, begann schnell der Run beflissener Fachdidaktiker, ihr eigenes Fach mit ins Spiel zu bringen. Manche taten das wohl weniger aus Überzeugung, als in der Annahme, dass bald vielleicht in der Schule allein zählen werde, was sich mit Standardisierung als Qualität des schulischen Outputs ausweise, allen voran Mathematik, Deutsch und Naturwissenschaften. Fremdsprachen verfügten schon vorher über eigene Standardisierungen wie den europäischen Referenzrahmen. Damit waren diese Fächer noch wichtiger geworden. In dem anhebenden Kampf um Anerkennung wurden fast alle Fächer aktiv, sogar die Religionslehre. Daneben gab es allgemeine Didaktiker, die auf den fahrenden Zug aufsteigen wollten. Die Lücke zwischen den bildungspolitischen Vorgaben, den Planungstexten und der überkommenen schulischen Praxis wollten sie mit ihren Handreichungen schließen. Sie gaben damit vor zu wissen, wie man kompetenzorientiert unterrichten kann.

Das war umso verwunderlicher, als mit den ersten offiziellen Texten alles andere als klar war, was denn diese Reform überhaupt sein solle. Aus der Empfehlung von Mindeststandards der Expertise von 2003 (Klieme) wurden schnell politische Regelstandards und damit etwas ganz und gar anderes als es zunächst empfohlen wurde. Schon dadurch wurde der Reform ihr kritisches Potential entzogen, nämlich dafür zu sorgen, dass niemand mehr die Schule verlassen werde, ohne ein bestimmtes Maß an allgemeiner Bildung. Der Protest darüber war vor allem von den Initiatoren recht lau, wohl weil auch mit der kastrierten und umdefinierten Reform manches Folgeprojekt sich finanzieren ließ. Hatte der eine Autor der Expertise noch zu zeigen versucht, dass Kompetenzen nichts anderes seien als eine längst fällige Operationalisierung dessen, was mit Bildung bloß postuliert worden war, wurde im gleichen Text ein pädagogischer Psychologe mit einer Arbeitsdefinition zum Kompetenzbegriff zitiert, nach der man unter ihm alles Beliebige subsumieren konnte, was irgendwie beim Können von etwas im Spiel ist. Didaktisch wurde mit Kompetenz die Wiederauflage eines handlungsorientier-

ten Unterrichts genauso assoziiert (d.h. die Ausrichtung auf den praktischen Umgang mit einer Aufgabe), wie eine Verlängerung des längst in die Schulen diffundierten Methodentrainings à la Klippert.

Nach der Logik des Kulturföderalismus setzten die Länder im Anschluss an den KMK-Beschluss zur Einführung der Bildungsstandards auf je eigene Umsetzungen und beschäftigten über Jahre Lehrerkommissionen damit, neue Ordnungsmittel zu schreiben. Mit der beratenden Beteiligung an der Umsetzung der Standardisierung in Kompetenzorientierung und Kerncurricula ver sprachen sich akademische Didaktiker manchen Einfluss auf den Gang der Dinge. Nicht wenige von ihnen sahen darin die Chance, ihre vorgängigen Reformideen nun unter der Fahne der Kompetenzorientierung mit Zugriff auf die Praxis zu verfolgen.

Standardisierung wurde, was selten angesichts der Begriffsbildung „Bildungsstandards“ Verwunderung auslöste, keineswegs als solche der Bildung verstanden, sondern umstandslos als eine von Kompetenzen. Ja, man kann sagen, dass die Reform inspiriert war durch die Abkehr von einer Programmierung der Schulen mit Hilfe eines materialen Ausweises dessen, was Schülerinnen und Schüler in Fächern gelehrt bekommen sollen. Standards bezogen sich nicht mehr auf die fachgebundenen Inhalte, wie es etwa noch mit den Normenbüchern zuvor versucht worden war, im Sinne von: Was sollen alle wissen und beherrschen? Standards wurden stattdessen dem Anspruch nach in bewusster Distanz zur überkommenen fachlichen Ordnung der Lehre konkretisiert. Nun sollte es primär um Kompetenzen gehen, mit denen an ausgewählten Inhalten der Fächer allgemeine Fähigkeiten für Problemlösungen eingeübt werden. Während die die Reform anleitende Expertise noch darauf insistierte, Kompetenzen seien in erster Linie domänenspezifisch, also, wenn auch nicht an Schulfächer gebunden, so doch auf Wissensgebiete hin auszulegen, ging die Entwicklung danach in der länderspezifischen Umsetzung in hilfloser Auslegung dieses neuen Begriffs zum einen ins immer Allgemeinere und Ausufernde von Kompetenzen wie zum anderen in Richtung Umetikettierung von Inhalten in Kompetenzen. Die Erben der Reform in den mit IQ bezeichneten und ausgestatteten Instituten für Qualitätsentwicklung, wie dem zentralen Berliner (IQB), machten sich daran, Kompetenzen zu stufen und dazu passende Aufgabenformate zu entwickeln, die aber mehr der Testindustrie zuarbeiten, als dass sie den Lehrenden gezeigt hätten, wie man kompetenzorientiert unterrichten könne.

Selten, wenn überhaupt, wurde gefragt, welche Kompetenzen als materiale Ausdrucksgestalten des entdeckenden und bestimmenden menschlichen Vermögens in den Inhalten der Lehre enthalten sind. Was befähigte zur Einsicht in diesen und jenen Inhalt (etwa einer Funktionsgleichung), welche Logik der Sache ermöglicht überhaupt erst diese und jene Operation (etwa die continuous form)? Fachliche Konzepte wie „Kraft“ in der Physik, „Verbindung“ in der Chemie oder „Gattung“ in der Literaturwissenschaft stehen in einem Entdeckungs- und Begründungszusammenhang, der sie erst zu Inhalten macht und ihre Lehrbarkeit begründet. Will man Kompetenz als bewussten Umgang mit Wissen anstreben, bedarf es dessen Entfaltung als Verste-



hen. Wo darauf verzichtet wird, muss es zu einer Form des Umgangs mit Wissen kommen, die mit fachlicher Kompetenz nicht mehr viel zu tun hat. Das nicht zum Ausgangspunkt gemacht, ja oftmals nicht einmal wirklich beachtet zu haben, darin liegt der Geburtsfehler der Kompetenzorientierung.

Das auf die frühe Kritik an der eingeschlagenen Richtung der Kompetenzorientierung, also der Vernachlässigung der Anforderungen, die durch die Inhalte der Lehre gegeben sind, hin geäußerte Zugeständnis ihrer Protagonisten, natürlich seien Kompetenzen immer an Inhalte gebunden, sie blieben ohne sie leer, erwies sich mit dem Fortgang der Reform als weitgehend folgenlos. Denn nach einer solchen *petitio principii* wurde durchweg der Inhalt nur noch Mittel zum Zweck: als eine inhaltliche Illustration für eine von ihm weitgehend unabhängige bzw. sie tendenziell immer übersteigende, übergreifende Kompetenz. An Stelle der mit der Reformintention nahegelegten, zumindest denkmöglichen materialen Auslegung (Inhalt) kategorialer Bildung (fachliche Konzepte) kam es zur Ausweitung des Begriffs in die andere Richtung, die der überfachlichen Kompetenzen. Diese Kompetenzen erwiesen sich vor allem als ein Set von Dienstbarkeiten im Sinne der alten Schlüsselqualifikationen, mit denen jeder über alles verfügen kann nach Maßgabe einer instrumentellen Haltung gegenüber den Sachverhalten, über die (in der Regel nach Vorschriften anderer) verfügt werden soll. Gerade um das zu gewährleisten, mussten die Inhalte als sekundär erscheinen.

Es hieß eben nicht, dass man den Inhalten mittels einer didaktisch und entwicklungsbezogen begründeten Extension und Intensität ihrer Auslegung Fähigkeiten entnehmen könne, sondern umgekehrt, dass man für bestimmte gestuft gedachte, immer allgemeine Kompetenzen unterschiedliche Inhalte nutzen könne.

Die Entwickler in den Ländern verfügten über keine Idee, welches denn die zugangsstiftenden Inhalte der nach wie vor in Fächern organisierten Lehre wären. Auf sie gestoßen wurden sie auch nicht durch ihre Auftraggeber, denn die planten mit der Maßgabe, zunächst allein Kompetenzen zu bestimmen, damit die Kommissionen ja nicht in die neuerliche Darstellung der alten aufgeblähten Stoffkataloge verfielen. So wurden die vielen Kommissionen darauf ausgerichtet, Kompetenzen weitgehend an sich und für sich zu bestimmen. Kompetenzen folgten nicht aus den Inhalten der Lehre, sondern diese sollten den Kompetenzen folgen. Die Inhalte sollten es sein, an denen am besten Kompetenzen eingeübt werden können.

Das konnte nur dann keine „mission impossible“ werden, sofern die Inhalte des Curriculums allein eine dienende Aufgabe für solche Kompetenzen übernehmen, die sich als allgemeine Umgangsformen mit Wissen verstehen. Diese sind nicht mehr gebunden an fachliche Urteilsfähigkeit, sondern äußern sich vor allem in der informationellen Bearbeitung von Inhalten, für die man nicht mehr kompetent sein muss. Der eine Prototyp der in der Praxis bereits angekommenen Kompetenzorientierung bestand denn auch darin, Schüler dazu zu befähigen, aus den ihnen vorgelegten Texten die Informationen zu entnehmen, die sie in die Lage versetzen, die am Ende der Texte aufgeführten



Bearbeitungsaufgaben bzw. Fragen zu beantworten. Das fachliche Wissen wurde dafür nicht mehr vorausgesetzt, es war weitgehend als Information in den Texten enthalten. Dergleichen Aufgaben haben heute Abiturienten zu lösen. Gekonnt werden muss so vor allem Informationsentnahme. Der andere Prototyp dieser Kompetenz und sein schulisch wohl stärkster Ausdruck ist das Präsentieren geworden. Die entsprechende Kompetenz besteht in der medialen Inszenierung von Informationsübertragungen, für die der Präsentierende nur noch methodisch, nicht aber mehr inhaltlich haftet.

Die in den Ländern zunächst verlangte Konzentration auf Kompetenzkataloge brachte freilich bald die Frage auf, wo denn die Inhalte blieben, die, wenn auch als variable gedacht, herangezogen werden müssten für bestimmte anzustrebende Kompetenzen. Aus der Bestimmung von Bildungsstandards als Kompetenzen wurde daraus ein zweites Arbeitsfeld mit der Auslegung eines Kerncurriculums. Damit dieses aber nicht die Mühen der Kompetenzbestimmung ad absurdum führte, wurde bestimmt, man möge es zentral bei „Inhaltsfeldern und fachlichen Konzepten“ belassen und die Schulen sollten danach in eigener Verantwortung ein Schulcurriculum daraus ableiten. Aus der Not, endlich auch inhaltlich konkret werden zu müssen, wurde die Tugend abgeleitet, dies den Lehrern vor Ort zu überlassen. Zwar finden sich nun mehr oder weniger klare inhaltliche Aussagen zu den Fächern in den entsprechenden Handreichungen an die Lehrerinnen und Lehrer, aber diese lassen sich nicht schon als Kerncurriculum verstehen. Der mit den Begriffen „Inhaltsfelder und fachliche Konzepte“ versprochene Freiraum und die Konzentration auf das „Wesentliche“ wurde nicht begleitet durch eine Remedur der bisherigen Obligationen, dem Streichen von vielem, was bislang durchgenommen werden musste. Darum drückten sich die Kultusverwaltungen weitgehend. So wurden die Lehrer vielfach mit Modellierungen von Inhaltsfeldern des Kerncurriculums konfrontiert, die mit höchster Abstraktion das Allgemeine im Fachlichen bestimmten (Mathematik besteht danach aus: Zahlen, Körpern, Messvorgängen, Daten und Zufall etc. – vgl. Gruschka 2010), oder die, wenig überraschend, das Hergebrachte als das Neue ausweisen (etwa Fremdsprachen als Lese-, Sprech-, Schreibkompetenz).

Während sich die Reform von oben nach unten vor allem als Papierproduktion mit der Pointe entfaltete, nun sei es an den Schulen, im laufenden Betrieb die Arbeit zu verrichten, die vordem nicht gemacht worden war, nämlich die Bestimmung sowohl der Inhalte wie der Kompetenzen und deren Umsetzung in kompetenzorientierte Unterrichtsmodelle, hatte die schulische Praxis längst für eine eigene Anschlussfähigkeit des Beabsichtigten gesorgt. Sie war also nicht dem allgemeinen, nie substanziell sachlich entfalteten Kompetenzsprech mit seinen ungezählten Bestimmungen gefolgt, sondern einer pragmatisch methodischen Auslegung von Kompetenz als Umgang mit was auch immer in Formaten der Informationsaufnahme, -entnahme und -übertragung. Diese real existierende Kompetenzorientierung hat nun mehr mit Klipperts Methodentraining zu tun als mit irgendeiner fachlich fundierten Kompetenz. Unsere Forschungen zum alltäglichen heutigen Unterricht haben eindringlich gezeigt, wie hier die Schrumpfstufe der Orientierung an Kompetenz eine solche jenseits von Inkompetenzkompensationskompetenz weitgehend ausschließt.

Vor diesem Hintergrund einer schon im Vorfeld erschöpften Reform, die gleichwohl die Verkündigung ihrer Implementation mit deren Umsetzung verwechselt, ist es relativ still geworden um die Umstellung auf Bildungsstandards und Kerncurricula.

Dass die entsprechenden, umfangreichen Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer, von diesen nur selten zur Kenntnis genommen werden, teilt

dieses Steuerungsmittel mit den alten, wie etwa den Lehrplänen. Von manchen Schulen wird berichtet, sie hätten die Reform dadurch bewältigt, dass sie die verlangten Kompetenzkarten vorgelegt, ins Intranet gestellt und eine Unterrichtsreihe dazu ausgearbeitet hätten. Die Schulinspektion findet also das gewünschte Material vor. Nur selten dringen Erfolgsmeldungen aus der Praxis an die Öffentlichkeit, als Belege dafür, dass nun anders und ungleich besser unterrichtet würde als zuvor.

Manche, die sich mit besten Absichten auf die Kompetenzorientierung geworfen haben, als wäre sie die finale Reformperspektive der Schule, wissen darum, dass dem Papier vielfach Achselzucken gefolgt ist. Aber sie geben nicht etwa auf, sondern gehen angesichts dieses Menetekels eines neuerlichen Scheiterns eines Reformgroßprojektes mit Forderungen weiter. Der Dienstherr habe dafür zu sorgen, dass die Lehrerinnen und Lehrer endlich mit entsprechenden Ressourcen in die Lage versetzt werden, für diese Aufgabe eine eigene didaktische Perspektive zu entwickeln. Ihnen müsse geholfen werden, damit sie für Kompetenzorientierung kompetent werden. Den Dienstherrn scheint die Forderung nach erweiterten Ressourcen nicht sonderlich zu beeindrucken.

## II

### Der Vorschlag, Lehrende kompetent für Kompetenzorientierung zu machen

Einer derjenigen, die unverdrossen über den Gang der Dinge sich als allgemeiner Didaktiker in manchen Publikationen für den „Paradigmenwechsel“ hin zu kompetenzorientiertem Unterricht weiter stark machen, war und ist der Marburger Universitätspädagoge Rainer Lersch. Mit einigen Konfidenten verteidigt er die Reform, die auch in seinen Augen noch gar nicht wirklich stattgefunden hat, aber dennoch als „kaum noch umkehrbar“ (S. 7) beschworen wird, gegen Kritiker. Nach einem umfangreichen Band (Moegling et al. 2010) mit programmatischen Arbeiten und Fallbeispielen dieser Gruppe legt er nun zusammen mit Gabriele Schreder einen Band mit dem Titel „Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichts“ (Lersch/Schreder 2013) vor. Mit ihm wollen die Autoren den verunsicherten, aber auf Mission gehaltenen Lehrern zeigen, wie sie ihre didaktische Expertise erweitern, so dass sie zukünftig kompetenzorientiert unterrichten können.

Lersch exponierte sich während der Diskussion als Kritiker der „polemischen Kritiker“ an der Kompetenzorientierung und als Wegweiser in eine Lehrpraxis, die er sogar als Erfüllung der bildungstheoretischen Didaktik seines Amtsvorgängers in Marburg, Wolfgang Klafki, herausstellt. Damit will er die Reform nicht nur in die Heimat der pädagogischen Denkform heimholen, sondern auch die Kritiker an der Reform als übellaunig Uninformierte an den Pranger stellen. So kann man das Buch als die Probe auf das Exempel lesen, ob Lersch und Schreder die zwischenzeitlich aufgetretenen kritischen Rückfragen an das Konzept zufriedenstellend dadurch beantworten, dass sie zei-

gen, was kompetenzorientierter Unterricht ist und wie man zu ihm kommen kann.

Grundlegend für den Optimismus, dass die Sache noch gut ausgehen könne, ist zweierlei: es ist zum einen die Überzeugung, dass Kompetenzorientierung das Mittel der Wahl sei, nicht nur um Schule effektiver zu gestalten, sondern auch um sie pädagogisch erfolgreicher im Hinblick auf Bildung und Erziehung werden zu lassen. Die fehlende Wirksamkeit des Stoffe-durchnehmens und -lernens habe sich spätestens seit PISA herumgesprochen. Die Lösung sei nicht eine Veränderung des Inhaltsgefüges, sondern deren Aufhebung in einem Unterricht, der darauf zielt, „Schülerinnen und Schüler permanent in solche *Performanzsituationen* zu „verwickeln“ (S. 40). Die Vermittlung von Wissen könne effektiver als mit dem üblichen, schlechten Fragen-entwickelnden Unterricht mit Hilfe von Instruktion vonstattengehen, um dann in „das Arrangieren von Anforderungs- bzw. Anwendungssituationen“ in „*selbständiger Schülerarbeit*“ (ebd.) überzugehen.

Zum anderen ist die Überzeugung von der mitlaufenden Kritik am Reformmanagement geprägt. Lehrende sei das, was von ihnen verlangt werde, nicht zureichend vermittelt worden. Das sei umso peinsamer für den Auftraggeber, das die Lehrerinnen und Lehrer nun selbständig mit der Umsetzung verfahren sollen, während sie augenscheinlich noch gar nicht begriffen haben, um was es geht. Wie aber könne eine Reform erfolgreich werden, wenn nicht einmal die Expertise der Lehrer für die neue Sache vorhanden sei (S. 18). Das, so meinen Lersch und Schreder, ließe sich heilen und ihr Buch solle einen Beitrag dazu leisten.

Für beide Prämissen spricht zunächst manches. Wer hätte etwas dagegen einzuwenden, dass Lernen in der Schule in Kompetenz münden soll, statt in Frustration, Beziehungslosigkeit und Vergessen? Wer kann bestreiten, dass entgegen den hehren Bildungsversprechen genau solche negativen Resultate das schulische Lernen vielfach auszeichnen? Aber reicht es, dagegen Anwendung von Wissen in „Performanzsituationen“ zu setzen, ohne genau zu klären: Was ist die ihnen zugrunde liegende Kompetenz und wie ist sie durch diese Situationen zu ermöglichen?

Dass Reformen nur dann eine Chance haben, wenn sie von denen getragen werden, die sie realisieren sollen, und dass dafür die Identifikation mit der Aufgabe unabdingbar ist und eben die Kompetenz, sie zu bewältigen, ist evident. Dass die meisten der jüngeren Reformen diese Einsicht nicht befolgt haben, lässt sich schwerlich bestreiten. Aber stellt das Buch eine bislang unausgeschöpfte Ressource zur Heilung dieses Zustandes dar?

Beginnen wir mit der Problematisierung der auch schon für manch andere gescheiterte Reform bemühten Erklärung, es habe an der fehlenden Vermittlung an die Akteure gelegen. Was berechtigt zur Annahme, Lehrerinnen und Lehrer verfügten nicht über eine eigene Expertise bezogen auf das Können, das sie mit ihrem Lehren bewirken bzw. zumindest befördern sollen, bzw. es fehle ihnen an derjenigen, mit der sie die Reform umsetzen könnten? Warum sollten die Lehrer nicht über die Urteilsfähigkeit verfügen, die Re-



form in der Sache und ihrem Anspruch zu beurteilen? Über das Können der Schülerinnen und Schüler werden sie unausgesetzt durch die traditionellen Mittel der Leistungsüberprüfung informiert. Man muss den Lehrerinnen und Lehrern sicherlich nicht erklären, dass vielfach Wissen angewendet werden muss, damit es verinnerlicht werden kann und in Operationen der Problemlösung überzugehen hat. Sie klagen nicht umsonst darüber, dass Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, Texte sinnverstehend zu lesen. Sie stolpern unausgesetzt darüber, dass etwas ihnen selbst Sonnenklares den Schülern dunkel bleibt. Sie wissen, dass Lehren nicht ins Lernen mündet, dieses nicht in die Beherrschung des Gegenstandes.

Die äußert sich zuweilen als Differenz zwischen Können und Nicht-Können, dann aber auch als ein unterschiedliches Maß an Beherrschung des Gegenstandes. Aufsätze von Schülerinnen und Schülern zeigen das und führen zu dem bekannten Notenspiegel. Bezogen auf die Lehrer heute vielfach unterstellte Betriebsblindheit in Sachen Diagnose von Kompetenz ist Skepsis geboten, denn dieses Urteil ist kontraintuitiv. Des Lehrers Handwerk besteht doch wesentlich in nichts anderem als unausgesetzt zu bewerten, was Schüler zeigen. Was Lehrende ggf. nicht beherrschen, das bezieht sich auf eine von außen ihnen angediente besondere Weise des Unterrichtens und des Bewertens. Damit aber geht es nicht um ein schlichtes Defizit, ein Nicht-Können, sondern darum, dass die Reform von Lehrern etwas anderes will, als sie es gewohnt sind zu tun. Dann aber zu tun, als wäre die Umstellung einfach durch eine andere Expertise zu bewirken, ist naiv. Denn das Professionswissen und -verhalten ist, wo es sich einmal gebildet hat, träge, ja selbstgewiss noch in der Krise. Das bedeutet nicht, dass Lehrer so konservativ wären, dass sie sich gegen jede Neuerung, ja gegen das vermeintlich evident Gute wehren würden. Im Gegenteil lässt sich empirisch vielfach eine überraschend große Bereitschaft beobachten, Neues ins Repertoire zu übernehmen. Anders ist etwa nicht zu erklären, warum jene bereits zitierten Reformprototypen sich so weit verbreitet haben.

Deswegen wäre es besser, nicht vom Mangel an didaktischer oder diagnostischer Expertise zu sprechen, sondern vom begründeten oder unbegründeten Widerstand und Zweifel (von dem später im Buch allein im Duktus die Rede ist, er sei zu brechen). Möglicherweise wäre es geraten, den Vorbehalt gegen das so ganz neue Paradigma damit zu erklären, dass er gerade aus dem Vorhandensein einer eigenen Expertise erwächst.

Mit dieser können die Lehrer allemal beurteilen, ob das ihnen Angediente bzw. von ihnen Verlangte sich als eine Verbesserung ihrer Praxis anbietet. Das negative Urteil verweist nicht auf die vordergründigen Möglichkeiten der Abwehr aus Trägheit oder aus schierer Gewohnheit, sondern auf die fehlende Einsicht in die reformerische Notwendigkeit, ja Rationalität. Auch wenn Lehrer betonen, für sie sei kompetenzorientierter Unterricht nichts Neues, so liegt darin nicht schon ein Abwehrverhalten. Das, was sie unter Kompetenz etwa als Fremdsprachenlehrer verstehen, war ja immer schon der Kern ihrer Didaktik. Die Schüler sollen lernen, sich zunehmend frei und besser in der

fremden Sprache zu bewegen. An den Lösungen von Funktionsgleichungen lässt sich gut ablesen, ob das fachliche Konzept dieser Gleichung verstanden oder mit einer anderen Gleichung anhaltend verwechselt wird, die schon einmal vorkam. In den „weicheeren“ Fächern mangelt es nicht an äquivalenten Bestimmungen für ein Können im Fachlichen. Und wenn Lehrer sich als Pädagogen verstehen, so macht es ihnen auch keine Mühe anzuerkennen, dass Schüler Methodenkompetenzen genauso benötigen wie Kommunikationskompetenz etc. Unterricht ist der Anlass, diese im Gespräch miteinander über eine Sache einzuüben, wie Aufgaben den Anlass bieten, jenes einzuüben. Sofern damit aber die inhaltsgebundenen methodischen Fähigkeiten gemeint sind, besteht die professionelle Auskunft gerade darin, einen entropischen und diffus allgemeinen Begriff von Kompetenz zu meiden.

Mit der vollmundigen Rede vom Paradigmenwechsel müsste erst einmal prägnant zu Bewusstsein gebracht werden, warum das Neue so etwas ganz anderes ist als das Alte, und warum es das fraglos Bessere sein soll. Das bezieht sich zunächst einmal als die möglichst gehaltvolle Vorstellung eines Zieles und dann auf die Frage seiner Realisierungsbedingungen und -chancen. Dass Lehrer der Propaganda misstrauen, nach der die schlechte Praxis des Alten mit den schönen Versprechen des Neuen verglichen wird, um letztere jener Praxis als überlegen zu behaupten, ist eher ein gutes Zeichen, denn ein solches von Reformmüdigkeit, Widerstand oder auch nur Bequemlichkeit.

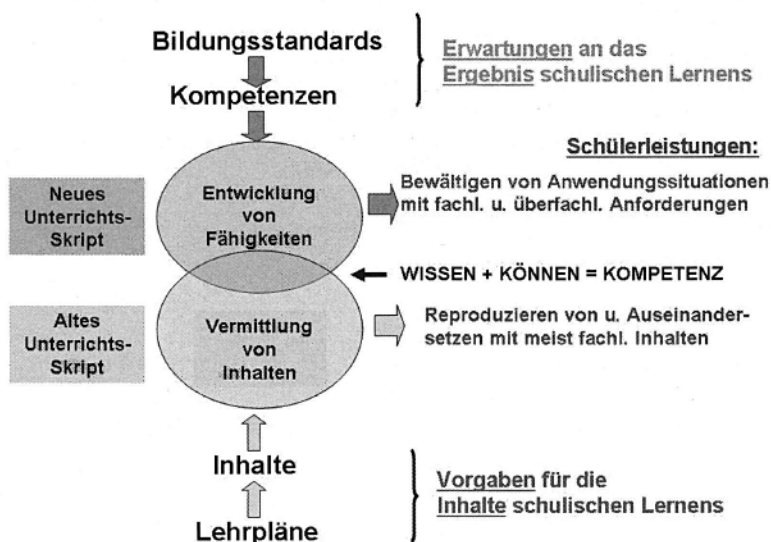


Abb.: Altes und neues Unterrichtsskript (ebd., S. 38, Abb. 5)



Die Polaritätsfiguren, die im Sinne des Alt-Neu immer wieder bemüht werden, und die sich, wenn auch in schwächerer Form im Buch befinden (etwa S. 38), sind im besten Fall Idealisierungen, deren Prüfung sofort mitteilt, dass sie die Realität nicht treffen. In einem der Vergleichsschemata des Bandes wird die „Entwicklung von Fähigkeiten“ (neu) mit der „Vermittlung von Inhalten“ (alt) kontrastiert, um dann von Schnittmengen zu sprechen, in denen „Wissen + Können = Kompetenz“ wird (ebd.). Schon mit diesem, nicht allein der Schematisierung geschuldeten Fauxpas stellt sich die Frage, was denn wirklich das ganz Andere an dieser Kompetenzorientierung sein soll: doch wohl die Schnittmenge aus alt und neu. Womit das Neue sich unfreiwillig als das Inakzeptable erweist, kommt es doch hier zur Entwicklung von Fähigkeiten ohne Wissen!?

Das ist sicherlich nicht gemeint, aber doch nahegelegt, weil so geschrieben und schematisiert wird. Es indiziert damit einen zumindest laschen, im Kern aber einen unbegriffenen Gebrauch von Begriffen. Der dürfte aus der Befriedigung darüber erwachsen, bereits im Ungefähren einer als überlegen ausgegebenen Entwicklungsrichtung bezeichnen zu können. Für sie findet sich mit Bezug auf das offene didaktische Geschehen des Unterrichts in Abgrenzung zum zu einfachen Modell der Lehr-Lernforschung die Rede vom „Prozess-Prozess-Produkt-Paradigma“ (S. 40). Es ist das gut Gemeinte, das mit einer Idealisierung oder Vision keine Probleme hat. Letztlich arbeitet es aber nicht einmal mit solchen Wegweisern und Leuchttürmen, sondern lediglich mit Didaktisierungen, die Klarheit in der Sache durch einfache Schemata insinuieren sollen.

Die Darstellungen erscheinen immer schon im Gewand der mit ihr verfolgten Vermittlungsabsicht. Nicht wird die Sache erst einmal geklärt oder auch nur so erklärt, dass sie verstanden werden kann, sondern beides vollzieht sich im Medium von Scheinerklärungen. Im Buch findet sich vor allem im Teil 3 eine Menge von teils schlichten, teils hochkomplexen Schematisierungen.

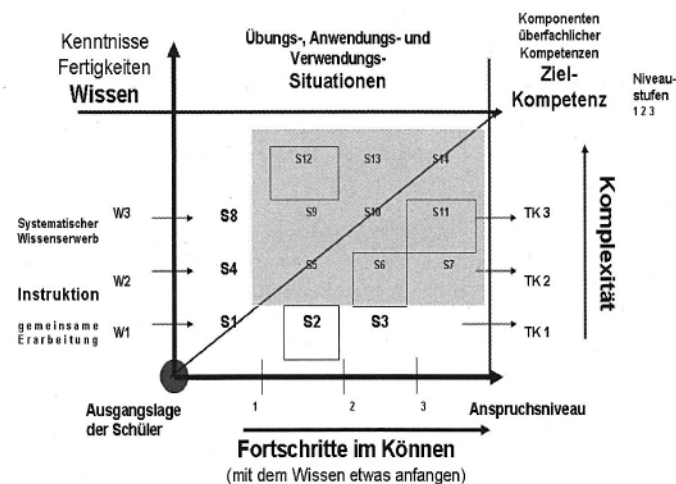
Für die schlichte Variante stand bereits die Polaritätsfigur von Alt und Neu (S. 38, Abb. 5), für die operativ komplexe kann die folgende Abbildung stehen.

Diese scheint ihren Verfassern selbst etwas ungeheuer zu sein, denn sie bemühen sich im Folgenden darum, sie mit einer Erläuterung zu verschriftlichen.

Sätze wie: „Während in den Situationen S1-S3 lediglich das Wissens-element W1 in Übungen und Anwendungen situiert wird und S4 vielleicht eine speziell nur auf W2 gerichtete Übung darstellt, werden z.B. (sic!) in den Situationen S5-S7 die Wissens-elemente W1 und W2 *gemeinsam und zugleich* angewendet werden müssen usw.“ (S. 50)

Sie klären nichts, sondern bringen das Ungeklärte des Schemas erst richtig zu Bewusstsein. Auch das scheinen die Autoren zu verspüren.

### Didaktisch-methodische Modellierung kompetenzfördernden Unterrichts für eine Unterrichtsreihe



W= Wissenselement, S= Situierung/selbstständige Schülerarbeit, TK= Teilkompetenz  
 grau unterlegt: hier finden alle bis dahin vermittelten Wissenselemente Verwendung  
 eingrahmt: Situationen zur gleichzeitigen Kultivierung überfachlicher Kompetenzen

Abb.: Das Kompetenzerwerbsschema (ebd., S. 50, Abb. 11)

Gerechtfertigt wird der Verzicht auf diskursive Darlegungen und Begründungen und ihr Ersatz durch Postulate sowie die Abwesenheit von Theorie und ihre Ersetzung durch Theorie bloß insinuiierende Schemata mit ihrer gesetzten dreifachen Funktion:

Sie enthalten (1) eine Abbildung der realen Wirklichkeit in einem Ausschnitt (S. 51). Gemeint ist wohl Repräsentation, denn eine Schematisierung eines Sollen kann nie die eines Sein sein. Sie kann im besten Fall so konsistent mit ihren Elementen umgehen, dass man sich nach ihr ein Sein vorstellen kann. Jedes Modell ist (2) eine „Verkürzung“. Das ist so, aber sagt noch nichts darüber aus, dass die Verkürzung in dem Sinne keine ist, dass mit ihr ein falscher Blick auf das Sollen oder das Sein erfolgen würde. „Verkürzen“ sagt unfreiwillig etwas darüber aus, wie willkürlich etwas „idealisiert“ wurde. Verkürzt ist oft das Gegenteil von kurz, nämlich leer, missverständlich, der Sache unangemessen. Schließlich soll die Modellierung (3) eine „pragmatische Funktion“ erfüllen. Es soll mit ihr gezeigt werden können, dass „sie auch zu etwas nütze“ sei (S. 51). Mit dem abstrakten Modell soll konkreter kompetenzorientierter Unterricht angeleitet und konzipiert werden (S. 53). Wie man sich nun dieses mittels dieser Abbildung vorstellen soll, bleibt schleierhaft: Es verlangt eine

Planung mit 20 Variablen, angefangen mit der Bestimmung von Kenntnissen, Fertigkeiten über systematischen Wissenserwerb und Instruktion, über Fortschritte im Können und Anspruchsniveaus, Niveaustufen, Komplexität zu Zielkompetenzen mit Komponenten überfachlicher Kompetenzen. Jeder der so freihändig eingesetzten, jeweils einander erklären sollenden oder ergänzenden Begriffe ist hochgradig bestimmungsbedürftig, sobald nicht gilt, dass schon gilt, was man sich so darunter jeweils vorstellen mag. Es scheint, als ob Pragmatik gerade darin bestünde, mit den Begriffen nur irgendetwas anzufangen.

Um überhaupt ein Kriterium für den Anspruch zu explizieren, müsste genau gezeigt werden können, warum und in welcher Weise Kompetenzorientierung etwas anderes vom Unterricht verlangt, als es bisher der Fall war. Deswegen kann nicht auf eine substanzielle Bestimmung von Kompetenz: d.h. deren Verhältnis zu den Inhalten der Fächer, auf das Verhältnis von Wissen, Fertigkeiten und Können, aber auch systematischer Wissenserwerb und Anwendung, von Verinnerlichen als Verstehen und Verinnerlichen als Operieren verzichtet werden. Und dabei sind die Möglichkeiten, allgemein von Kompetenzen so zu sprechen, als ob in allen Domänen es sich um das Gleiche handeln würde, sehr begrenzt. Das hängt mit dem Umstand zusammen, dass eben Domänenspezifität vorherrscht: Sprachfähigkeit, im Sinne der generativen Kompetenz und mit Hilfe einer Grammatik ein Universum von wohlgeformten Sätzen hervorzubringen, ist eben etwas anderes als mathematische Kompetenz, die auf den verstehenden Nachvollzug der logisch vorgängigen Operationen zur Lösung entsprechender Probleme abzielt oder eine solche, die allein sich auf die mechanische Anwendung von Regeln in identischen oder variierenden Aufgabenkontexten bezieht. Ästhetische Urteilskompetenz ist davon genauso zu unterscheiden wie moralische oder erkenntniskritische.

Damit zeigt sich, wie groß die Gefahr ist, sich mit der Distanzierung von der Fachlichkeit auch von einer substanziellen Bestimmung von Kompetenzen zu entfernen. Lersch und Schreder widmen diesem Problem keine besondere Untersuchung. Sie glauben mit einem grundsätzlich bleibenden, postulativen Hinweis auf die Bildungstheorie Klafkis und seiner Idee von der kategorialen Bildung das Problem auf einer Seite ihres Buches (S. 46) bereits erledigt zu haben und reichen es mit der Aufforderung an die Lehrer weiter, diese hätten sich bei der Bestimmung von Inhalten mit der dem Kerncurriculum zugrunde liegenden „Philosophie“ auf „wenigere, vor allem *exemplarische* oder für das Fach *fundamentale* Inhalte“ zu konzentrieren“, sie sollten „diese dafür aber *gründlicher* unterrichten und *transferfähig* machen!“ (S. 46). Der Transfer soll kompetenzorientiert als Übersetzung des Erkenntnisgegenstandes in Performanzsituationen erfolgen.

Wenn dieses Postulat selbsterklärend wäre, verwunderte, warum es überhaupt aufgestellt werden muss. Klafki selbst hatte sich wenigstens der Mühe ausgesetzt, exemplarische Hinweise zum Kategorialen zu liefern. Lersch und Schreder tun so, als wäre die Auswahl auf der Inhaltsebene kein Problem. Davon wäre aber nur dann auszugehen, wenn das Kategoriale zur Hausapotheke von Lehrern gehörte. Davon kann aber keine Rede sein. Noch die bis-

herigen Bestimmungen in den „Inhaltsfeldern und den fachlichen Konzepten“ machen deutlich, dass die fachdidaktische Übersetzung erst in den Anfängen steckt; weswegen es naheliegend gewesen wäre, in dem Buch die nächsten Schritte zur Substanzialisierung zu gehen. Aber dergleichen folgt nicht. Stattdessen stellen die Autoren nun die Frage pragmatisch: „woher kommen die Anregungen für die Auswahl und Anordnung solcher Inhalte“ (S. 47). Die Selektion könne über die „Lehrtraditionen der Schule“ erfolgen, mithin durch das, was es doch zu überwinden gilt. Hinweise hierzu fänden sich ggf. im Schulprogramm, im pädagogischen Profil der Schule oder auch in Schulbüchern, im Pool bewährter Aufgaben zur selbständigen Schülerarbeit und selbstverständlich auch in bisher gültigen Lehrplänen (vgl. S. 47).

Wieder, als merkten die Autoren, dass sie damit alles andere als Hinweise im Sinne der kategorialen Bildung vorgelegt haben, wiederholen sie: Sei fundamental, exemplarisch und suche danach, was sich besonders in den alten Lehrplänen zum „Erwerb bestimmter Kompetenzen“ (S. 48) eignet! Aber wodurch werden sie bestimmt, wenn nicht durch die Inhalte selbst?

Empathisch wird der Phantomschmerz erinnert, der eintreten kann, wenn liebgewordene Inhalte auf diese Weise verschwinden, weil „enzyklopädische ... Ambitionen“ abgelegt werden müssten. Am „*Primat des Kompetenzerwerbs*“ dürfe aber nicht gerüttelt werden, Lehrpläne seien ein „Steinbruch“ (aus dem man das eine oder andere im wahrsten Sinne des Wortes ‚herausholt‘!)“ (S. 48)

Damit erscheint als weitgehend geklärt, was der Inhalt der Curriculumarbeit der Lehrer sein sollte! Das Kerncurriculum wird als das eine der beschworenen Kernstücke der neuen expertise-gestützten Professionalität gestrost in die Hände derjenigen gelegt, denen zuvor die Expertise zur Kompetenzbestimmung abgesprochen worden war. So kann man davon ausgehen, dass eine Ausweisung solcherart gesteigerter fachlicher Kompetenz dem Zufall entsprechender Lehrerkompetenz überantwortet wird. Im anderen wohl anzunehmenden Regelfall bleibt „Kompetenz“ mehr ein „passe partout“, als dass sie sich dazu eignete, etwas wirklich Neues, womöglich Besseres zu programmieren.

Lersch und Schreder liefern damit weiter Munition für die berechtigte Abwehr der Praktiker gegenüber dem Konzept. Die Programmtexte haben keinen präzisen Begriff der Sache geliefert, mit der alles neu gemacht werden soll. Schon in der Expertise wurde diese auflöst in pragmatische Beschreibungen die für alles und jedes taugen und die letztlich darauf hinauslaufen, dass jedes Können und Verhalten Kompetenz sei und dass diese aus allem Möglichen sich zusammensetze und von allem Möglichen zugleich abhängt. An Weinerts wie ein Mantra repetierte Definition wurde diese völlige Unbestimmtheit des zu Bestimmenden nachgewiesen (vgl. Gruschka 2006). Sie ist völlig unbrauchbar, sobald es darum geht, klar zu sagen, was Kompetenz im Gegensatz zu anderen Bestimmungen auszeichnet.

Man hätte sich von den beiden Autoren also gewünscht, dass sie den Zentralbegriff nun endlich so entfalten, dass von ihm aus die Ableitung Kon-



tur bekommt, die da heißt kompetenzorientierter Unterricht. Das aber ist nicht der Fall. Als ob es die Kritik nicht gäbe, wird sogar in noch einmal abgekürzter Fassung Weinert wiederholt. Ergänzend und hervorhebend heißt es, Kompetenzen seien, im Gegensatz zu Intelligenz erlernbar und sie leisten die Befähigung zur bewussten Bewältigung bestimmter Anforderungen:

„Denn kompetentes Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass man weiß, was man tut, oder begründen kann, warum man es so macht und nicht anders!“ (S. 19) So einfach ist es; ist es leider nicht!

Vorher hieß es noch, Kompetenzen seien bei Menschen bereits vorhanden, nun sind sie vor allem erlernbar. Wie beides zusammengeht, wird nicht geklärt. Sie sind also das eine wie das andere, letztlich stecken sie weiter in einer „black box“. Besonders schlicht erfolgt deren Pathetisierung zur Bewusstheit mit dem Ausweis der Kennerschaft. Das ist spätestens mit der Einsicht Polanyis in das „tacit knowledge“ als Voraussetzung von Kompetenz pädagogisch naiv gedacht. Könnte der doch nachweisen, wie ungemein vielfältig wir kompetent sind, indem wir es einfach sind und nicht, indem wir es lernen und uns darüber Rechenschaft ablegen. Auch bezüglich des Paradebeispiels für Kompetenz ist der Hinweis der Autoren ein bildungstheoretischer Fehlschluss von Lehren/Lernen auf Können. Denn die Beherrschung der grammatikalischen Regeln der Muttersprache setzt keineswegs das Bewusstsein von der eigenen Könnerschaft oder gar deren Begründbarkeit voraus. Man denke nur ergänzend an das Aufrechtgehen als Kompetenz. Die hat man lernen müssen, aber nicht erst durch das diskursiv begründete Urteil, warum man es so und nicht anders macht.

Weil das Können als Kompetenz in diesem Buch im Dunkeln verbleibt, muss denn auch der Übergang von Nicht-Können zum Können unaufgeklärt bleiben. Das aber ist bei einem Unterricht, der sich genau die Schließung dieser Lücke zum Ziel gesetzt hat, besonders peinlich. Kompetenzorientierter Unterricht soll, wenn auch nicht Kompetenz verklickern, so doch durch situierte („schöne“) Arrangements diese ermöglichen und fördern. Wie aber soll das geschehen, wenn das, was gefördert werden soll, in seiner Voraussetzungshaftekeit unbestimmt bleibt?

Lehrer, die nun genau mit diesen Voraussetzungen tagtäglich zu ringen haben, werden nicht vom Neuen überzeugt, wenn ihnen nur allgemeine Hinweise gegeben werden, die Begriffenes bloß vorspiegeln, mit schönen Formeln wie die der „Zonen der nächsten Entwicklung“ (S. 33f.), die den Spielraum für Kompetenzaufbau beschwören, ihn aber nicht schon selbst darzulegen vermögen. Es gibt im Buch eine einzige Illustration, die aus dem Hessischen Planungspapier zitiert wird und die in ihrer Schlichtheit bertückt.

„Die Lernenden können einen oder mehrere Ausgangstexte zu einem eigenen Text verarbeiten“ (S. 35). Das ist aussagekräftig allein mit seinem inhaltsneutralen Universalismus und als Bestätigung bloßer Textverarbeitung. Jede aktive Sprachoperation, mit der auf etwas vorgängig sprachlich Mitgeteiltes reagiert wird, erfüllt diesen Tatbestand. Deswegen machen das alle Lehrer immer schon. Auch die nachgereichten Konkretisierungen, dass man

den eigenen Text als Erzählen, Anleiten, Beschreiben, später gesteigert als Berichten, Argumentieren Informieren und dann sogar als Interpretieren, Vergleichen (!), Appellieren usw. (!) steigern könne, erweckt nur den Eindruck eines Kompetenzstufenmodells. Aber schon ein kurzes Nachprüfen der Distinktionskraft der Begriffe macht den Scheincharakter dieses Aufbaus deutlich. Beginnt alles mit dem Vergleichen, wird es zugleich zu einer hohen Kompetenzstufe. Alle Operationen kann man unterschiedlich gut durchführen. Dichter erzählen nicht unbedingt auf dem Kompetenzniveau der Jahrgangsklasse 5 und argumentieren können Schüler schon in den ersten Klassen, wenn es darauf ankommt. Wer aus Texten anderer eigene macht, kann das ganz unterschiedlich tun, je nach Aufgabe. Und vor allem hängt es doch von der Qualität der Ausgangstexte selbst ab, wie gut und wie schwer es werden kann, sie zu erzählen oder zu interpretieren.

So liegt es nicht an einem Mangel an Expertise der Lehrer, dass die Umstellung bislang nicht gelang, sondern daran, dass jenseits von wohlklingenden pädagogischen Postulaten in der Sache der Reform substantiell nichts oder es nicht genug geklärt ist, so dass man auch bei gutem Willen gar nicht sagen kann, was man denn nun tun sollte und könnte.

Es geht also um die Frage, ob das Gute und sachlich Gebotene lediglich noch nicht auf die Anwender erfolgreich übertragen wurde, oder ob der Übertrag wegen eines Mangels an Substanz gar nicht funktionieren kann und sich dann als Kompromisslösung und als Dienst nach Vorschrift denn doch nur das anbietet, was schon Klippert erfolgreich implementiert hatte.

### III

Wer nicht genau weiß, was, der kann doch empfehlen, wie

Lersch und Schreder behandeln im inhaltlich zentralen Kapitel ihrer Expertisebereitstellung noch dieses und jenes, aber sie bleiben sich immer treu mit der Versammlung von Begriffen als unausgewiesenen Postalten. Das Buch will knapp, auf 108 Seiten, die Grundlagen klären; für die inhaltlichen, von denen es zu Beginn prophetisch heißt, sie müssen in der Expertise der Lehrer aufgehen, benötigen die Autoren lediglich 25 Seiten.

Die Autoren könnten sicherlich mehr und ausführlicher etwas zum kompetenzorientierten Unterricht mitteilen, aber fraglich bliebe mit der gegebenen Darstellung, ob das die aufgewiesenen Defizite in der Bestimmung des Sachverhaltes beseitigen würde, denn augenscheinlich verspüren die Autoren dieses theoretische Ungenügen an der Sache nicht. Dafür aber investieren sie das Doppelte des Platzes für das augenscheinlich für ihr Anliegen ungleich wichtigere, nämlich die im vierten und fünften Kapitel auf immerhin 55 Seiten ausgeführten reformstrategischen Hinweise. Mit ihnen wird weitgehend der zunächst visierte Adressat des Bandes, der Lehrende, der kompetenzorientiert unterrichten soll, verlassen und zum Reformmanager vor Ort gewechselt, den anordnenden und koordinierenden Instanzen in einer Schule, die



wiederum ihre Kollegen auf den richtigen Weg führen sollen: Schulleiter, Fachkonferenzvorsitzende, Steuergruppenmitglieder.

Mit beiden Kapiteln geht es um Hinweise, welche Tools die Macher der Umstellung in den Schulen in die Hand nehmen sollen, damit das Projekt vorankommt. Der Text ist dabei so angelegt, dass sich seine Inhaltsneutralität wunderbar in den Hilfen zum Prozedere wiederholt. Man könnte mit fast allem, was nun dargelegt wird, auch jede andere Reformmaßnahmen mit der gleichen, dem Schein nach passenden, formalen Verfahrensrationalität ausstatten. Im Wesentlichen greifen die Autoren das auf, was den Schulen spätestens seit der Arbeit am Schulprogramm bekannt ist.

Das Verfahren wird deutlich bereits mit der im inhaltlichen Kapitel auftretenden Hilfestellung zu einem „Pädagogischen Tag“, der als Auftaktveranstaltung die Initialzündung für die Umstellung liefern soll. Als wäre das die Blaupause, wird der „offene Beginn“ auf 8.30h (vgl. S. 30) gelegt und ein Impulsreferat abgehalten, mit dem wohl in etwa das vorgestellt werden soll, was wir in Kapitel 2 und 3 zu lesen bekamen. Eine Stunde kann es darüber zur Aussprache kommen. Die aber wird nicht als eine offene gedacht, so dass mit ihr vollzogen würde, was mit meinen Überlegungen problematisiert wurde. Abwegig erschien es den Autoren, die Auftaktveranstaltung als ein „Pro- und-Contra Kompetenzorientierung“ durchzuführen oder auch nur den Anspruch und die Realität der Reformidee analytisch darzustellen: Was wissen wir, was sollen wir, was wollen wir, können wir das? Damit zeigt sich die Konfirmierungsabsicht, mit der schon lange „Information“ in Sachen Reform betrieben wird. So aber wird bereits der Keim des Widerstandes gelegt. Abwegig jedenfalls erscheint es, dass mit Hilfe der Programmansage hier bereits gewusst werden kann, worum es geht. Als wenn es mit „Paradigmenwechseln“ so leicht wäre!

Kritische Rückfragen, die zu einer weitreichenden Konzeptexplikation zwingen würden, werden mit dem „Tag“ nicht antizipiert. Vielmehr soll es lediglich um die Herstellung eines Wissens darum gehen, mit welchen Begriffen man das Neue auszustatten habe. Wenn also die Lehrenden nachvollziehen können, was die Autoren auf den folgenden Seiten des Kapitels als Aufgabe darstellten, sollen Impuls und Aussprache erfolgreich werden. Nach einer Kaffeepause geht es in die Fachgruppen. Dort werden vor allem die fachspezifischen Aspekte behandelt, die als Konzepte, Materialien und Aufgabenbeispiele demonstrieren sollen, dass alles leicht und umstandslos machbar ist.

Nach einer Mittagspause arbeiten die Fachgruppen an der Frage „Wo stehen wir?“ (S. 30) In probater Weise sollen Stärken und Schwächen, Bewährtes und Entwicklungsfähiges bestimmt werden. Wichtig ist die Festlegung der Ergebnisse in einem Protokoll. Nach einer erneuten Kaffeepause klären die Fachgruppen die Frage „Wo wollen wir hin?“ (S. 30) Mittelfristige Planungen werden vollzogen und eine Festlegung auf konkrete Ziele sowie die Delegation der erforderlichen Aufgaben kommen ins Protokoll. Mit der ergänzend zum Programmtext gelieferten Erläuterung geht es einen Schritt weiter. Die Autoren wünschen sich, dass die Gruppen „für jede Jahrgangsstu-

fe zumindest eine bis zwei konkrete *kompetenzorientierte* Unterrichtsreihen“ konzipieren (S. 31). Euphorisch gestimmt rechnen die Helfer vor: „In einer Sekundarstufe I mit 12-15 Fächern und 5-6 Jahrgängen könnten auf diese Weise schon nach dem ersten Arbeitsschritt bis zu 150 kompetenzorientierte Unterrichtseinheiten vorliegen, jeder Lernende macht erste Erfahrungen mit 20-30 solcher Einheiten: ein Quantensprung an dieser Schule, was die Einführung kompetenzorientierten Unterrichts anbetrifft“ (S. 31).

Kapitel 4 und 5 bleiben dennoch notwendig, wohl weil solcher Optimismus zur Produktivität eines pädagogischen Tages trägt. Also muss mit nachhaltigem Reformmanagement nachgeholfen werden.

Der Text versammelt nun alles, was wir aus der entsprechenden Literatur zur „lernenden Organisation“ und gemanagten Schule bis zum Überdruß lesen mussten. Die Schulleitung muss sich zum „Leadership“ durchringen, die „mittlere Managementebene“ muss gestärkt werden, das Kollegium ist über ihre „Rollen und Verantwortungen“ einzubeziehen. Als bestünde kein Mangel an Gelegenheiten, an Zeit und Problemen werden nur noch Umsetzungen durchgespielt. Die Fach- und Jahrgangskonferenzen werden zu Entwicklungswerkstätten, zum „Motor der Unterrichtsentwicklung“.

Reibungen in dieser Produktionsmaschine entstehen lediglich aus den bekannten Momenten des Widerstandes. Widerstände werden als Ausdruck von „Ängsten und Verunsicherungen“ erklärt, die den Prozess sogar „lähmen und sprengen“ können (S. 61). So muss es gelingen, sie „abzuschwächen und auszuräumen“ (S. 61). Wie das geschehen soll, erfährt man nicht, dafür aber, dass die Aktiven nicht von den „Bedenkenträgern“ behindert werden dürfen. Man muss sie zwar zu Wort kommen lassen, jedoch dürfen sie den Prozess nicht aufhalten. Bedenken, die man als solche von Trägern charakterisiert, sind also keine wirklichen, sondern ein Ausdruck von Abwehr und Verhindern-Wollen. Womit das Ausräumen nicht mehr mit der Absicht erfolgen muss, die Träger durch die darstellende Argumentation der Fehlerhaftigkeit der geäußerten Bedenken in Engagierte zu verwandeln. Bedenkenträger muss man neutralisieren, weil sie nicht überzeugt werden wollen. Aber möglicherweise handelt sich bei den Bedenken doch nur um Informationsdefizite. Also sollte man einen Versuch starten, sie zu beheben.

Erneut wird klar gemacht, dass in der Sache nichts gegen die Reform spricht. Damit wird Management verstanden als sozialtechnische Herstellung einer Bereitschaft, etwas zu tun, das nicht aus der eigenen Expertise folgt, eben ein Dienst nach Vorschrift, wie er schon mit den schulüblichen Kompetenzkarten illustriert wurde.

Lersch und Schreder folgen hier den Planungsphantasien, mit denen HG Rolff schon manche Jahre die Schule modernisiert, dabei völlig unangekränkt von der fehlenden Verankerungsmöglichkeit solcher Managementmethoden in der Strukturlogik der überlasteten Schularbeit. Es handelt sich um Postulatemanagement reinsten Wassers, mit dem idealisiert ablaufende Prozesse so beschrieben werden, als wären sie mit dem formalen Vollzug bereits die Erfüllung der inhaltlichen Aufgaben. Das ist genauso gedacht wie die Logik, dass

das Dran- und Durchnehmen von Stoffen im Unterricht schon für sich dafür Sorge, dass diese auch bei denen ankommen, denen sie gelten sollen.

Wieder wird mit Schemata Plausibilität stipuliert. Noch einmal seien zwei von ihnen zitiert. Einmal das berücksichtigende als griechischer Tempel, der fünf Säulen zeigt, auf denen der Giebel der „professionellen Lerngemeinschaft“ aufruht.

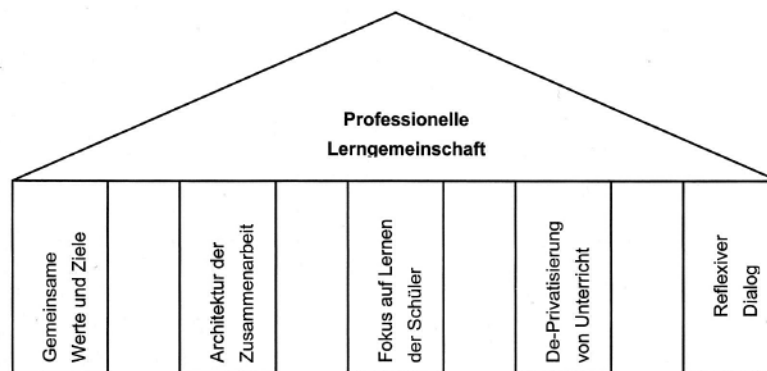


Abb.: Fünf Säulen einer Professionellen Lerngemeinschaft (ebd., S. 71, Abb. 14)

Die Beschwörung von „gemeinsamen Werten und Zielen, einer Architektur (!) der Zusammenarbeit, vom Fokus auf das Lernen der Schüler, der De-Privatisierung von Unterricht (!) und vom reflexiven Dialog“ haben mehr mit einer Moralisierung als mit Professionalität zu tun. Etwas, worauf man klösterliche Gemeinschaften vielleicht noch einschwören kann, nicht aber eine öffentliche Schule, ohne dass man sich damit in ihr lächerlich machte. Der ehemalige Soziologie Rolf hat hier jede Hemmung für seine Normierungen verloren.

Diese maßlose Unbescheidenheit setzt sich in einer weiteren Sequenz von Postulaten fort. Es wird schlicht „Akzeptanz“ verlangt, „Teamarbeit und Kooperation“ gefordert sowie die Unterstützung durch die Schulleitung, „Zeit und Ressourcen, die Übereinstimmung in den Leitvorstellungen, Personalentwicklung“ (S. 73ff.).

Das Geforderte wird als Gelingensbedingung herausgestellt, womit das absehbare Scheitern bereits ursächlich verortet werden kann. Damit wird aus der Planung etwas, was zugleich erklären kann, was passiert, wenn sie nicht so stattfinden kann. Ein hermetischer Vorgang oder eine Zirkularität, die eine Aufklärung von Reformprozessen genauso sabotiert wie eine entsprechende in der Sache der Kompetenzorientierung zuvor.

Umso vielversprechender ist das Resultat. Wenn alles gelingt, dann sind die erwartbaren Wirkungen phantastisch. Die Schüler verbessern sich, die Qualität des eigenen Unterrichts steigert sich, Lehrer werden im Verfolgen von Zielen und Methoden sicherer, die Selbstverantwortung und Zufrieden-

*Abb.: Kompetenzblume (ebd., S. 106, Material 10)*



Die Blume, das ist der Lernende selbst, der mit sieben Lernkompetenzen „Verantwortung für sein Lernen übernommen“ hat und der mit den zehn (!) ihn permanent umkreisenden Hilfen seines Lernbegleiters zu seiner Blüte gebracht wird.

Die Darstellung von Grundlagen endet somit unfreiwillig in Schemakitsch.

#### IV Und nun?

Man mag meiner Analyse einmal mehr Unduldsamkeit und Übellaunigkeit vorwerfen. Sie ist sicherlich nicht getragen von dem Wunsch, in all dem etwas zu entdecken, was weiterführen könnte.

Aber die Analyse hätte dennoch mehr Sympathie mit den „Grundlagen“ aufgebracht, wenn deren Autoren versucht hätten, auf der wissenschaftlichen Höhe ihres Gegenstandes zu argumentieren und so, statt Propaganda zu verbreiten, an die Urteilsfähigkeit bei ihren Adressaten anzuschließen. Sie schreiben das Buch, nachdem sie einige Jahre Zeit hatten, das Konzept auszufeilen und die Einwände substanziell dadurch zu beantworten, dass sie für sie zumindest auf der Ebene der theoretischen Modellierung intellektuell befriedigende Antworten präsentieren. Aber die geäußerte Kritik wird von ihnen, wo sie sie überhaupt wahrnehmen, nach außen abgeleitet, an die Inhaltsleere früherer Entscheidungen der KMK oder die fehlende Bereitstellung der Ressourcen durch den Schulministerien. Das Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts wird an keiner Stelle einleuchtend als das neue Paradigma ausgeführt. Dafür werden Gewährsleute herangezogen, die sich nicht mehr wehren können (Klafki), und es wird so getan, als ob gut Gemeintes schon zureichend Expliziertes bedeuten würde.

Aus dem Buch kann so nur der Gebrauch von Leadern folgen, die etwa mit den Schritteschema des letzten Kapitels einen pädagogischen Tag veranstalten wollen. Wer solche einmal besucht hat, der weiß, dass von ihm nur diejenigen Kollegen eine eigene Agenda ableiten, die in der Schule nach oben kommen wollen, während die anderen sich bequem in der ihnen zugewiesenen Rolle des Bedenkenträgers zurücklehnen und ansonsten Kompetenzkarten ausfüllen.

Einmal mehr wurde die Chance vertan, aus der pädagogisch sinnvollen Forderung, mehr auf die Kompetenzen der Schüler zu achten, eine Reform zu plausibilisieren, die an den realen Problemen heutigen Unterrichts ansetzt und die das Bewusstsein verbreitern kann, dass es in ihm auf das Lehren des Verstehens ankommt, aus dem erst die Kompetenz erwachsen kann, die fachlich ausgewiesen ist.

## Literatur

- Gruschka, Andreas: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Sonderheft 2006, S. 140-158.
- Gruschka, Andreas: Was Bildungskonzepte wären, was Bildungsstandards verfehlen müssen, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2010/3, S. 283-295.
- Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin 2003/2007, [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- Lersch, Rainer/Schreder, Gabriele: Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens, Opladen 2013.
- Moegling, Klaus/Faulstich-Christ, Katja/Lersch, Rainer (Hrsg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis, Immenhausen bei Kassel 2010.